Soutenir le changement de pratiques d'enseignement chez les professionnels de la santé : le cas des rencontres prénatales dans un CSSS de Montréal

Nicole Beaudet, M.Sc.¹, Claire Bélanger, M.E.D., M.A.Ed.², Marie-José Legault, md.³

RÉSUMÉ

Un Centre de services sociaux et de santé (CSSS) de Montréal a mis en place une communauté d'apprentissage des formateurs suite à la visite d'agrément relié à l'obtention de la certification Initiative Amis des bébés. Les évaluateurs de ce programme de qualité de soins avaient noté que les parents renaient peu l'information transmise lors des rencontres prénatales. L'article décrit le dispositif de développement professionnel établi auprès de l'équipe de périnatalité qui cherchait à améliorer ses pratiques d'enseignement. Il résume aussi les deux évaluations qui ont soutenu de façon continue le perfectionnement des professionnelles. La discussion porte sur les conditions les plus susceptibles d'avoir favorisé leur développement des compétences en enseignement. Il ressort notamment que les parents retiennent des informations et les appliquent lorsque les professionnelles réussissent à les rendre actifs et à les toucher émotivement dans leur apprentissage : le contact peau à peau et le renforcement des objectifs d'allaitement en sont des exemples éloquentes.

MOTS CLÉS : communauté d'apprentissage; principes d'andragogie; pratique réflexive; rencontres prénatales

The translation of the Abstract appears at the end of this article.

Can J Public Health 2017;108(5-6):e621–e624
doi: 10.17269/CJPH.108.5813

Les professionnels de la santé sont régulièrement appelés dans le cadre de leur travail à donner des formations. Pour ces professionnels, enseigner n'est pas le premier métier. Nombre d'entre eux pensent qu'il suffit de donner de la matière et d'avoir quelques compétences de communication pour transmettre efficacement des savoirs¹. Ils considèrent généralement que leur bagage de connaissances spécialisées suffit à rendre efficaces les activités de formation. Quand ils constatent que leurs connaissances ne se transmettent pas par le seul processus de la communication, autrement dit, que ce n'est pas parce qu'ils enseignent que les participants aux formations deviennent automatiquement des personnes qui apprennent², ils questionnent leurs pratiques de formation. Qu'est-ce qu'enseigner? Qu'est-ce qu'apprendre? Comment faire en sorte que les acquis perdurent dans le temps et soient utilisés par les participants? Non seulement une formation efficace se traduit-elle par l'acquisition de nouveaux savoirs mais aussi par leur transfert dans la vie professionnelle ou personnelle de l'apprenant³. Tel est le réel défi que cherchent à relever les formateurs.

La communauté d'apprentissage comme dispositif de développement professionnel des formateurs

La communauté d'apprentissage se définit comme un lieu de partage et de soutien⁴⁻⁶. Elle permet aux formateurs de réfléchir, d'échanger et de collaborer véritablement entre eux à l'amélioration de leur enseignement, tout en s'appropriant des connaissances sur lesquelles baser les ajustements à apporter à leurs pratiques. La communauté d'apprentissage est un dispositif de développement professionnel où l'objectif d'apprendre ensemble devient l'essence même de la culture d'une équipe⁷. Elle encourage

l'expérimentation de nouvelles stratégies de formation et offre le soutien nécessaire à leur mise à l'essai. Selon Palmer⁸, pour qu'un formateur puisse progresser, il doit pouvoir établir un dialogue et partager son expertise avec d'autres. Il y va par essai et erreur, mais sa volonté d'expérimenter est sévèrement compromise s'il n'a pas une communauté qui encourage de tels risques. Elle s'inscrit forcément dans la durée pour que soient facilités le développement d'appartenance ainsi que l'engagement dans une démarche d'apprentissage et de changements de pratiques. Dans les études sur le développement professionnel des formateurs, les chercheurs insistent sur l'importance d'offrir aux professionnels de multiples occasions d'explorer et de prendre conscience de leurs propres conceptions, valeurs et pratiques, ainsi que de celles de leurs collègues, en ce qui a trait à l'enseignement^{9,10}. L'apprentissage et le transfert d'apprentissage ne reposent pas uniquement sur les épaules de l'adulte apprenant et sur sa volonté d'apprendre¹¹. Le transfert serait davantage relié à la capacité du formateur d'organiser le contenu et le déroulement de ses séances de formation autour d'objectifs axés sur la mise en pratique de connaissances et en fonction de principes d'andragogie directeurs. L'andragogie est une branche de la pédagogie qui met de l'avant des principes (voir l'encadré 1) et des modèles de l'apprentissage.

Affiliations des auteurs

1. Professeure agrégée de clinique à l'École de santé publique de l'Université de Montréal, Montréal (Québec)
2. Consultante en pédagogie universitaire et formation continue, Montréal (Québec)
3. Chargée d'enseignement clinique à l'École de santé publique de l'Université de Montréal, Montréal (Québec)

Correspondance : Nicole Beaudet, Direction de santé publique de Montréal, 1301 Sherbrooke est, Montréal (Québec) H2L 1M3, Tél : 514-528-2400, poste : 3692, Courriel : Nicole.beaudet.ccsmtl@ssss.gouv.qc.ca

Conflit d'intérêts : Aucun à déclarer.

Encadré 1. Principes d'andragogie

- Les adultes sont motivés²⁰ à apprendre d'abord et avant tout ce qui leur sera **utile** pour faire face aux situations personnelles ou professionnelles réelles, pour mieux jouer leurs rôles. Ils ont une approche pratique et orientée à leur apprentissage.
- Les adultes veulent pouvoir se référer à leurs **connaissances et expériences antérieures** pendant l'apprentissage²⁰. Il s'avère donc pertinent d'organiser des activités de formation autour de leurs expériences plutôt qu'uniquement autour de sujets préétablis.
- Placés dans une situation d'apprentissage, plus les adultes ont l'occasion d'**interagir** avec leurs pairs et avec le formateur, plus ils portent attention au contenu de la formation²¹.
- Les adultes portent davantage attention au contenu lié à des **émotions** (ex. : une histoire touchante, une image évoquante, une activité signifiante) et le retiennent mieux²².
- Les adultes ont un besoin profond d'**autonomie** dans leur apprentissage. Ils apprécient faire des choix par rapport à leur apprentissage, se questionner et discuter avec leurs pairs. Ils résistent à l'imposition d'idées, d'actions ou d'information²¹.

Pour Robitaille¹², quatre principaux types d'activités pédagogiques favorisent l'apprentissage et l'intégration de nouvelles stratégies d'enseignement dans le répertoire des pratiques des formateurs : la présentation d'apports théoriques, des occasions de réflexion et de partage à propos de leurs formations, des occasions de mise en pratique en contexte de formation et, enfin, un soutien et de la rétroaction sur le terrain.

Au cœur de la communauté d'apprentissage se loge le concept de pratique réflexive⁵. Les interactions entre pairs jouent un rôle important dans cette pratique. Pour Hargreaves et Fullan¹³, les expériences partagées entre formateurs constituent un outil puissant d'apprentissage et donc de développement de capacités professionnelles. Ces interactions permettent aux professionnels d'échanger et de débattre entre eux afin de s'aider à mieux comprendre leurs pratiques respectives, à les examiner avec un œil à la fois critique et bienveillant et, enfin, à élaborer de nouvelles stratégies de formation compatibles avec les caractéristiques de l'adulte. Le processus permet aussi aux professionnels de rendre compte de leurs essais et de réfléchir à des adaptations ultérieures à apporter à ces stratégies en fonction des résultats obtenus¹⁴. Selon Schon, la pratique réflexive est particulièrement intéressante « *lorsque le savoir disciplinaire s'avère inadéquat, l'expérimentation réfléchie devient une composante du processus de résolution de problème ... L'acte de remettre en question et d'expérimenter stratégiquement se produit dans un processus cyclique continu, jusqu'à ce que le problème soit recadré...* »¹⁵.

Nombre d'auteurs se sont attardés à identifier les facteurs susceptibles d'influencer l'apprentissage des équipes de professionnels. Les facteurs-clés¹⁶ comprennent notamment : une volonté de changement; une direction qui encourage et qui appuie le développement professionnel et l'optimisation de pratiques; un accompagnement qui s'inscrit dans la durée; des objectifs de changement atteignables et partagés; une démarche de développement professionnel qui favorise les interactions et la collégialité entre pairs. L'étude de Tremblay¹⁷ met en relief quatre principaux niveaux de facteurs qui influencent le processus d'apprentissage dans une équipe. Le premier concerne les membres de l'équipe : leurs expériences de travail en équipe, leur ouverture aux nouvelles idées et leur motivation à s'impliquer. Le deuxième porte sur le climat au sein de l'équipe. Le troisième a trait à la qualité de l'accompagnement au changement et de la capacité des accompagnateurs à transmettre clairement la démarche et les objectifs poursuivis aux participants. Et enfin, le quatrième touche la culture organisationnelle et le soutien du gestionnaire.

Le cas des rencontres prénatales

En 2011, lors de la visite d'agrément relié à l'obtention de l'accréditation des Amis des bébés, les évaluateurs ont noté dans leur rapport que les parents renaient peu l'information transmise lors des rencontres prénatales. Préoccupé par cette observation, la gestionnaire de l'équipe a demandé le soutien de la Direction régionale de santé publique de Montréal (DRSP) pour les aider à adapter leurs stratégies de transfert de connaissances auprès des futurs parents. Après consultation, la gestionnaire et les professionnelles acceptaient de s'engager dans une communauté d'apprentissage animée par une consultante en andragogie et une professionnelle de la DRSP. Le projet s'est déroulé sur 18 mois à raison d'environ une rencontre de deux heures par mois. Deux évaluations ont renforcé le processus d'amélioration continue en enseignement.

Les premières rencontres de la communauté d'apprentissage visaient à permettre aux professionnelles de discuter de leurs conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et du transfert d'apprentissage. À cette fin, les accompagnatrices ont partagé des notions en andragogie (encadré 1) qui constituent des angles de vue possibles pour observer et tenter de comprendre ce qui se passe lorsqu'elles enseignent. Dans les rencontres subséquentes, les membres ont réfléchi à chacune des thématiques abordées dans leurs rencontres à la lumière des notions présentées. Le processus réflexif mis de l'avant est basé sur les écrits de Korthagen et Vasalos¹⁴. La figure 1 apporte une vue d'ensemble sur la façon dont le processus réflexif fut scénarisé tout au long des rencontres. Elle met en évidence le lien qui peut s'établir entre la réflexion et l'action de façon cyclique.

Première évaluation : Intégration des principes andragogiques

Dix-huit mois après la mise en place de la communauté d'apprentissage, une première évaluation¹⁸ a documenté l'intégration des principes en andragogie dans l'animation des rencontres. Une évalutrice a observé treize rencontres à l'aide d'une grille subdivisée en éléments observables liés aux principes d'andragogie. Les principaux constats sont que les professionnelles avaient intégré les principes travaillés en équipe mais à des degrés divers. Les professionnelles interagissent beaucoup avec les parents, cependant l'interaction entre les participants est plus difficile à susciter. Elles offrent plusieurs activités mais pas suffisamment pour amener les parents à être vraiment actifs dans leur apprentissage. Bien qu'elles s'intéressent aux connaissances des parents, elles

Figure 1. Processus réflexif

pourraient davantage faire appel à leur expérience ou à celle vécue par leur entourage. Pour renforcer les apprentissages, elles gagneraient à utiliser plus fréquemment les émotions que leur propos soulève chez les parents. Le partage de cette première évaluation a stimulé les professionnelles à développer de nouvelles stratégies d'enseignement. Elle leur a aussi donné l'élan pour continuer à s'observer entre elles à l'aide de la grille développée par l'évaluatrice. Appuyée par leur gestionnaire, l'équipe est devenue autonome dans sa capacité de continuer le processus d'optimisation.

Deuxième évaluation : Rétention des connaissances et capacités des parents à les appliquer

Un an après la première évaluation et à la demande de l'équipe, l'évaluatrice a réalisé une seconde évaluation¹⁸ auprès des nouveaux parents ayant suivi les rencontres prénatales. Elle visait à documenter les principaux signes de transfert des connaissances. Il ressort des 17 entrevues réalisées deux à quatre semaines après l'accouchement que les parents s'inscrivent aux rencontres pour interagir avec les professionnelles et d'autres futurs parents. Les parents apprécient davantage les rencontres qui leur demandent d'être actifs dans leur apprentissage que les rencontres animées de façon trop magistrale. D'ailleurs plusieurs parents souhaitent plus d'interaction avec les autres participants, plus d'activités de groupes et de vidéos. L'enseignement a éclairé les décisions des parents suffisamment pour qu'ils soient capables d'exiger certains soins dans les maternités. *Le peau à peau* en est un exemple éloquent. Les rencontres ont aussi renforcé leur objectif d'allaitement. Les mises en situation avec le *Guide mieux vivre avec notre enfant* ont permis aux futurs parents de comprendre son utilité et de s'en servir à la maison. La participation des futurs papas aux rencontres prénatales est à réfléchir, il faut s'attarder à comprendre pourquoi les rencontres qui leur sont exclusivement réservées soulèvent plus d'enthousiasme que les autres.

Forte de cette deuxième évaluation qui montrait que les parents retenaient et appliquaient certains enseignements, elles ont

développé une formation pour toutes les nouvelles professionnelles qui participeraient à la prestation des rencontres prénatales. Elles ont aussi revu leur questionnaire d'évaluation des rencontres afin de le rendre plus explicite sur l'acquisition des savoirs des parents et mieux guider les modifications à leur enseignement.

DISCUSSION

Les résultats issus de l'analyse des évaluations des rencontres prénatales montrent que le dispositif de développement professionnel mis en place a favorisé l'apprentissage des formatrices et le développement de leurs pratiques d'enseignement. Ils montrent aussi que les parents interviewés ont retenu et utilisé certaines informations acquises pendant les rencontres prénatales.

Pour les professionnelles de cette équipe, la lecture du rapport de l'organisme externe avait provoqué une onde de choc. Elles comprenaient que les parents retenaient peu l'information qu'elles enseignaient et que, par conséquent, les parents l'utilisaient peu. Elles ont choisi dès lors de poser un regard critique sur leur enseignement en tant qu'équipe et de cheminer ensemble dans l'amélioration de leurs pratiques. Toutes se sentaient responsables de renouveler la vision de leur rôle. Elles ont accepté de rechercher de nouvelles stratégies de formation et d'innover. Au fil des rencontres de la communauté, elles ont appris à partager leurs bons coups et leurs difficultés. Elles ont aussi appris à se soutenir dans l'expérimentation.

La communauté d'apprentissage les a aidées à établir un climat de respect et de confiance mutuelle ainsi qu'à développer une culture d'apprendre ensemble. La plupart des professionnelles travaillaient dans la même équipe depuis un certain nombre d'années mais avaient très peu échangé sur leur travail. Elles ont apprécié le lieu de partage et de communication qu'étaient les rencontres de la communauté d'apprentissage. Elles s'y sentaient appuyées par leurs collègues et leur gestionnaire. Elles disaient bénéficier du partage d'idées et de stratégies, de la mise en commun des forces ou des expertises de chacune. Elles considéraient que mettre un frein aux rencontres de la communauté à la fin de la période d'accompagnement constituerait une erreur, car celles-ci leur permettaient de continuer à veiller à l'optimisation continue de leur pratique.

La consultante en andragogie et la professionnelle de la DRSP ont accompagné l'équipe et la gestionnaire tout au long du processus en s'efforçant d'encourager l'expérimentation et la pratique réflexive. Elles ont expliqué aux professionnelles le concept de communauté d'apprentissage et le processus de pratique réflexive collective qui seraient mis en place. Elles ont aussi offert du soutien individuel additionnel à celles qui le souhaitaient. Les professionnelles ont apprécié que chacune puisse conserver sa propre façon d'enseigner tout en développant une vision commune du but visé par leur enseignement.

La gestionnaire croyait fermement au potentiel de développement de ces professionnelles. Elle était prête à leur donner l'espace et l'appui pour ce faire. Elle a réalisé, au cours du projet, que l'apprentissage et le changement de pratique ne se ferait pas instantanément et que pour y arriver il fallait faire vivre la communauté d'apprentissage en leur accordant du temps de réflexion et d'expérimentation. Avec ce projet, l'équipe a gagné

deux prix, une distinction pour pratique exemplaire d'un organisme national et un autre en innovation clinique d'un ordre professionnel, ce qui a contribué à la reconnaissance de leur travail.

CONCLUSION

Le dispositif de développement professionnel mis en place dans ce projet a permis aux professionnelles de transformer leur enseignement et de maintenir un processus d'amélioration continue. Les parents retiennent et appliquent davantage les connaissances acquises. Les professionnelles ont réalisé que le changement de pratique se ferait dans la mesure où elles se doteraient d'espace pour réfléchir à leur pratique, approfondir leurs compétences en enseignement, échanger et se soutenir. Il est indéniable que les professionnelles ont bénéficié de facteurs soutenant le changement.

Un avis¹⁹ émis par l'Institut national de santé publique du Québec met en évidence le potentiel des rencontres prénatales en regard de la promotion de la santé et réaffirme l'utilité de celles-ci dans l'offre de service de santé au Québec. Il faut toutefois s'assurer que les professionnelles savent élaborer des activités qui suscitent l'apprentissage. L'intervention doit être de qualité pour atteindre son but mais pour cela les organisations de santé doivent développer des formes de soutien qui permettent aux praticiens d'avoir des espaces collectifs de pratique réflexive et d'innovation.

RÉFÉRENCES

1. Perrenoud P. *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris, France : ESF, 1999.
2. St-Onge M. *Moi, j'enseigne, mais eux, apprennent-ils?* Montréal (Québec) : Beauchemin, 1993; 123 p.
3. Grossman R, Salas E. The transfer of training: What really matters. *Int J Train Dev* 2011;15:103–20. doi: 10.1111/j.1468-2419.2011.00373.x.
4. Cochran-Smith M, Lytle SL. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Rev Res Educ* 1999;24:249–305.
5. Dionne L, Lemire F, Savoie-Zajc L. Vers une définition compréhensive de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel des enseignants. *Rev Sci Edu* 2010;36:25–43. doi: 10.7202/043985ar.
6. Bélanger C. La communauté d'apprentissage : une approche innovante au développement pédagogique des formateurs. *Collect Essays Learn Teach* 2013; 6:1–6. doi: 10.22329/celt.v6i0.3718.
7. Wenger E, McDermott RA, Snyder W. *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press, 2002; 304 p.
8. Palmer P. *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1998; 33 p.
9. Hargreaves A, Fullan MG. *Understanding Teacher Development*. New York, NY: Teachers College Press, 1992.
10. Little JW. Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educ Eval Policy Anal* 1993;15:129–51. doi: 10.3102/01623737015002129.
11. Tardif J. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal (Québec) : Editions Logiques, 1992; 480 p.
12. Robitaille M. Quand un dispositif de développement professionnel sur l'apprentissage coopératif devient un lieu de régulation entre pairs. Dans : Allal LL (Éd.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Louvain La Neuve, Belgique : Boeck Supérieur, 2007; 171–90.
13. Hargreaves A, Fullan M. *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York, NY: Teachers College Press, 2012; 39 p.
14. Korthagen F, Vasalos A. Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teach Teach Theory Pract* 2005;11:47–71. doi: 10.1080/1354060042000337093.
15. Boutiller M, Mason R. 2006. Le praticien réflexif en promotion de la santé : de la réflexion à la réflexivité. Dans : O'Neil MD (Éd.), *Promotion de la santé au Canada et au Québec, Perspectives critiques*. Québec (Québec) : PUL, 2006; 399–420.
16. Rey O. Le changement, c'est comment? *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 107, 2016.
17. Tremblay M-C, Richard L, Brousselle A, Chiochio F, Beaudet N. Collaborative learning processes in the context of a public health professional development program: A case study. *Stud Contin Educ* 2016;39:87–106. doi: 10.1080/0158037X.2016.1261823.
18. Beaudet N, Legault M-J. *Évaluations des rencontres prénatales*. Montréal (Québec) : Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 2015. Sur Internet : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2465793> (consulté le 14 novembre 2017).
19. Tu MP. *Avis scientifique sur les rencontres prénatales de groupe*. Montréal (Québec) : INSPQ, 2015. Sur Internet : <https://www.inspq.qc.ca/publications/2060> (consulté le 14 novembre 2017).
20. Knowles M. *Andragogy in Action*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1984; 444 p.
21. Wlodkowski R. *Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults*, 3rd ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2008; 528 p.
22. Illeris K. A model for learning in working life. *J Workplace Learn* 2004;16: 431–41. doi: 10.1108/13665620410566405.

Reçu : 27 juillet 2016

Accepté : 31 juillet 2017

ABSTRACT

A Montreal Social and Health Service Centre (CSSS) has set up a learning community following the accreditation visit related to obtaining Baby-Friendly Initiative certification. The evaluators of this program noted that parents did not retain much information from prenatal meetings. The article describes the professional development system established by the Perinatal Team that sought to refine its teaching practices. It also summarizes the two evaluations that allowed the professionals to improve on a continual basis. The discussion focuses on the conditions that have favoured the development of the skills of the teaching professionals. In particular, it appears that parents retain information and apply it when the professionals succeed in including them actively in the training and in reaching them emotionally in their learning: skin-to-skin contact between mother and baby and the reinforcement of breastfeeding goals are prime examples.

KEY WORDS: Learning community; principles of andragogy; reflective practice; prenatal meetings